

## **Concepciones y visiones de la adolescencia presentes en la investigación educativa y en las reformas del sistema educativo nacional**

José Moisés Aguayo Álvarez<sup>1</sup>

El juego de la verdad (el juego del conocimiento)  
no es un juego: es una escena de predación.  
Percibir es una estilización imaginaria de la caza.  
Concebir es una estilización simbólica de la  
caza [...] Concepto (de cum + *capire*)  
significa asir fuertemente.  
Jesús Ibañez

<sup>1</sup>Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Guadalajara

### **Resumen**

En este trabajo se pretende hacer una revisión crítica en torno a las concepciones de adolescencia, considerando la literatura revisada durante la elaboración del estado del conocimiento de una investigación que involucra a los adolescentes como sujetos de estudio.

Sin la pretensión de la exhaustividad, se bosqueja un reporte sistemático de lo encontrado en un trayecto seguido en el proceso de investigación. Se da cuenta de cómo en la literatura especializada se concibe a los adolescentes desde tres facetas centrales: rol social, edad y condición sociocultural; además, se muestra cómo esas concepciones operan configurando visiones acerca de la adolescencia, entendiéndola como incompleta, como encrucijada y como condición propedéutica, la primera atañe a la concepción del sujeto, la segunda a los condicionamientos sociales y la tercera, a la trayectoria histórica del Sistema Educativo Nacional, de la cual se ofrece además un esbozo.

**Palabras clave: Adolescencia, Reformas en educación, Investigación educativa**

## **Introducción**

En este trabajo se ofrece una panorámica sobre algunas maneras de conceptualizar a la adolescencia y extensivamente, de registrar cómo se explican autores e instancias, de quiénes hablan cuando se refieren a los adolescentes; puntualizando que la indagación se hizo orientada desde fuentes para el desarrollo de un análisis cultural.

Dado que por diversas circunstancias, la investigación educativa asociada a este grupo poblacional se incrementa en variedad y perspectivas, considero útil presentar esta breve panorámica que condensa una cantidad considerable de tiempo invertido y algunas reflexiones que considero interesante poner sobre la mesa, con la expectativa de incidir en la reflexión en torno a cómo estiman a los adolescentes las instituciones educativas de educación básica (y coextensivamente las escuelas formadoras de docentes); es decir, cómo son vistos los destinatarios de su labor educativa y cuáles posicionamientos resultan sugerentes para desarrollar trabajos de investigación.

Comencemos por exponer que la indagación de la que se desprende este trabajo tenía por objeto fundamentar el concepto de adolescente o de adolescencia. Ante esta labor había qué pensar también en el quid de la búsqueda. Conceptualizar constituye para el investigador una labor ineludible de definición de fronteras y de asunción de perspectivas. Conceptualizar es una labor inmanente a la ciencia, y como tal ha signado el desarrollo de las teorías científicas; aunque a diferencia de lo que ocurre en las llamadas “ciencias duras”, donde los elementos conceptuales de base son relativamente más estables, la conceptualización en las ciencias sociales, particularmente en los abordajes cualitativos adquiere un cariz problemático, entre otras cosas, porque el propio devenir de las teorizaciones y la emergencia de nuevas perspectivas e incluso de nuevos campos disciplinares diversifican las conceptualizaciones y complejizan la posibilidad de “capturar” conceptualmente tanto a los fenómenos sociales, como a los propios elementos “concretos” identificados como constitutivos de dichos fenómenos.

Pensemos por ejemplo, en dos de los conceptos que fluyen entre la psicología social y la sociología: educación y cultura. Sería ingenuo pretender que en la actualidad se puede hablar en términos definitivos y unívocos acerca de alguno de estos dos conceptos. Lo que es educación y cultura para unos, no lo es para otros: ni siempre, ni para todos los casos, ni en los mismo términos el significado es el mismo. Las diferencias seguramente estarían presentes a distintos niveles: campos del conocimiento, disciplinas, perspectivas, posicionamientos.

Podrá pensarse que esto se debe a que educación y cultura atañen más a cuestiones abstractas, susceptibles de ser permeadas por los valores o criterios de quien conceptualiza desde una posición determinada, y que en los constitutivos concretos no puede haber mayor disquisición. Pero veamos dos ejemplos: si hablamos de adolescentes como uno de los *constitutivos concretos* de la educación y la cultura, pudiera pensarse que no hay más qué decir, al fin son individuos que *están ahí* y sus propiedades conceptuales pueden darse por sentadas. Por otra parte, si hiciéramos referencia al rendimiento escolar, como objeto de estudio definido por observables, quizás también podría pensarse que hablamos de un concepto universal. No obstante, aunque las personas y los objetos estén ahí, su conceptualización siempre está mediada por las palabras que lo enuncian y por las interpretaciones que se derivan de esa conceptualización.

En torno al concepto de adolescencia: ¿Podemos decir que se trata de una convención conceptual generalizada? ¿En la práctica, las investigaciones sobre adolescentes se ocupan de sujetos equiparables en sus atributos, características, esencia?

De entrada, asumiré ante la primera cuestión simple y llanamente que no es así, y ese es el punto que da pie para—atendiendo a la segunda pregunta—airear algunas consideraciones a lo largo del documento, a fin de cerrar con algunas reflexiones.

Una de las primeras dificultades al hablar de adolescentes como sujetos de investigación tiene que ver con su definición, pues no se les ubica como niños y se les excluye como categoría analítica cuando se habla de jóvenes o de juventudes. Javier Elzo (2000) afirma que “no existe ni la juventud ni la adolescencia como

categoría uniforme de análisis” (citado en Busquet, 2004, p. 179), pues se puede hablar no de juventud, sino de juventudes, y no de adolescencia, sino adolescencias.

Según Funes, (2004, p. 231): “[se ha podido] comprobar, [...] que hablar de adolescencia en singular no tiene mucho sentido [...] siempre tenemos que hablar de numerosas y diversas adolescencias”, para hacer una muy general distinción “en función del origen social, del nivel económico y del *bagage* cultural se podría hablar de distintos tipos de jóvenes” por extensión, de distintos tipos de adolescentes.

El meollo aquí es que en la práctica, aquello de las adolescencias es un tópico, un hecho fehaciente: en realidad no existe un acuerdo, convención o consenso que nos haga pensar que cuando se habla de adolescentes o adolescencia en los distintos campos disciplinares o en distintos trabajos de investigación se está hablando de lo mismo; pero es necesario identificar de algunos posicionamientos, para elaborar una breve semblanza que contribuya en alguna medida a desenmarañar el camino de la conceptualización a quienes pudieran estar interesados en obtener un escenario menos caótico que el transitado por el que esto escribe, cuando optó por emprender una investigación en la que los sujetos involucrados son adolescentes.

Cabe aclarar que no se expondrá un listado de los conceptos encontrados, sino las categorías en que se agrupan esos conceptos, es decir, las concepciones.

### **Concepciones de la adolescencia a propósito del énfasis en tres facetas centrales: rol social, edad y condición sociocultural**

En la literatura revisada que involucra a los adolescentes, sobre todo en asuntos educativos, hay una diversidad notable. En muchos casos, los autores eluden precisar qué es lo que están entendiendo por adolescente o por adolescencia y acordonan su concepción en torno a las edades de los sujetos, o parecen dar por sentado que la referencia “adolescente(s)” es suficiente.

En las siguientes líneas intentaré elucidar de forma breve y en la medida de lo posible, algunos referentes asociados a los usos del concepto adolescente (o adolescentes); bosquejaré una de las clasificaciones que he realizado en torno al uso del concepto de acuerdo con los materiales consultados para mi propia

investigación, considerando el énfasis de los documentos en alguna de las facetas identificadas: rol social, edad y condición sociocultural.

1. Cuando el punto de interés radica en el rol social de los sujetos, generalmente se habla de “estudiantes” o “alumnos”, por dar algunos ejemplos, sin que ello requiera demasiada escrupulosidad; en estos casos el concepto “adolescentes” es más bien accesorio, pues su relevancia se relativiza al supeditar su condición o carácter de adolescente, a un estatus funcional. La investigación educativa está poblada por numerosos estudios que encajan en esta clasificación.
2. Cuando se habla desde las edades como ejes del concepto adolescencia, no siempre se hacen explícitas las divergencias existentes entre distintos trabajos, sean de corte psicológico, sociológico, cultural o de tipo mixto; y no es que se hable aquí a favor de la univocidad de criterios, o de cerrar de una vez y para siempre el concepto; sino de la idea de que es necesario considerar lo que existe alrededor en términos de discusión y de reconocer la base argumental sobre la que se asienta la decisión de optar por una determinada elección, por qué elegir un rango de edad en particular y no otro. En términos muy generales, podría hablarse de al menos tres instancias desde las cuales la edad funge como anclaje para referirse a la adolescencia:

a) Los organismos internacionales, con estudios y publicaciones de orientación diagnóstica para la elaboración de propuestas y generación de programas sociales. La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, incluye en el artículo 1 a la adolescencia en su concepto de niño, que equivale a cualquier ser humano menor de 18 años (CINU, 2013), sin considerar las delimitaciones que separan a la infancia de la adolescencia. La Organización Mundial de la Salud (OMS), se refiere a los adolescentes, como aquellos que transitan por la segunda década de la vida (OMS, 2002), lo mismo que UNICEF instancia que define a los adolescentes como las “personas con edades comprendidas entre los 10 y 19 años”

(UNICEF, 2011, p.10); definición que aplica para “buena parte de los análisis y la promoción de políticas” (Ibíd).

b) Las convenciones legales. Aunque en general no hay una incursión detallada en el concepto para fines legales, dado que la distinción más usual es entre infancia y mayoría de edad, uno de los problemas para hablar de adolescencia en términos globales, radica en la disparidad de las legislaciones en diferentes países, en cuanto a la edad en que se pueden desempeñar actividades propias de adultos: “como votar, casarse, vincularse al ejército, ejercer el derecho a la propiedad y consumir bebidas alcohólicas. El concepto de ‘mayoría de edad’ –es decir, la edad a la cual el país reconoce como adulto a un individuo y espera que cumpla todas las responsabilidades propias de esa condición– también varía entre países. Antes de cumplir la mayoría de edad, se considera que la persona es menor”. (UNICEF, 2011, p. 8). En este sentido, en muchos países la mayoría de edad se alcanza a los 18 años, pero existen casos como el de la República de Irán, en donde se refiere como “edad de licencia” para contraer matrimonio los 9 años para las niñas, y de los 15 para los varones (UNICEF, 2010). Por su parte, los ministros europeos, refieren a la adolescencia como el periodo de edad que va de los 11 a los 18 años (Casas, 2000). En México, en el marco de la Ley Federal de Justicia para Adolescentes, se definen a éstos como “personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años” (DOF, 2012, p. 1). Ante esta última mención, habría que apuntar que para fines académicos, recurrir a las disposiciones legales como fuente conceptual, sólo es materia obligada cuando se trata de estudiar los vínculos entre la población a estudiar y algún fenómeno cuya incidencia atañe a su condición como sujetos de derecho (sujetos frente a la marginación, la exclusión, el marco jurídico, la violencia, el sistema penal, la libertad de expresión, entre otros).

c) La convenciones académicas. Relacionadas con los distintos campos de estudio, desde las distintas ciencias y disciplinas, se retoman los criterios utilizados en el desarrollo de las investigaciones, los conceptos se “adoptan” o “adaptan” precisando las fuentes.

En la literatura revisada, las edades en que se sitúan los estudios con adolescentes se reconoce como variable (Balardini, 2000; García, 2008; Díaz, 2006;

Reyes, 2009) pues va desde los 12 hasta los 20 años, incluso en algunos trabajos se reduce a los 11 o se extiende hasta los 24 (Patton y otros, 2012); o se aglutinan indiferenciadamente como parte del segmento jóvenes.

Finalmente, cuando lo que se considera central es hablar de la condición de los adolescentes como sujetos insertos en contextos, circunstancias, procesos, prácticas o interacciones socioculturalmente estructurados, atendiendo a una mayor complejidad, la conceptualización debe estar de tal forma configurada que haga factible su asociación con los contextos, procesos, prácticas o las interacciones de interés: No es lo mismo hablar de adolescentes del medio urbano, adolescentes en situación de fracaso escolar, que de adolescentes con VIH, de adolescentes “adictos” a los videojuegos o de adolescentes que ejercen violencia en la escuela. Para cada caso, tendrá que adaptarse o adoptarse un concepto de adolescente que permita vincularlo con el aspecto a estudiar.

De cualquier forma, e independientemente de si se trata de un trabajo más teórico que empírico, o si el abordaje sobre los adolescentes tiene un énfasis conceptual o categorial —adolescente, adolescencia, adolescentes, adolescencias—, la necesidad de abstraer los componentes del fenómeno a estudiar obliga al investigador a dilucidar con suficiencia las “clasificaciones arbitrarias” (Myrdal, s/f, en Mardones, 2001, p. 70) de las que se vale para desarrollar su(s) tesis; y, si bien no es condición que sus elucubraciones se hagan explícitas a cada paso, es fundamental que asuma una actitud crítica frente a los conceptos, y no se limite al *argumentum ad verecundiam* como eje único de su decisión (únicamente porque así lo dice tal autor, tal instancia).

Digo que es —literalmente— fundamental una incursión crítica no sólo a la genealogía teórica (en sentido foucaltiano) de los conceptos sino a los usos vigentes o extendidos de ellos, puesto que, como se apuntaba al inicio, los fundamentos de la disertación radicarán en las conceptualizaciones que se hayan elaborado o que se hayan adoptado de trabajos previos.

Para el caso de que las conceptualizaciones hayan sido elaboradas (construidas necesariamente a base de adaptaciones conceptuales), la incursión crítica reviste el principio de conceptualizar, pues es el tamiz de la racionalidad es

el que hace posible sopesar la pertinencia y correspondencia entre lo abstraído (concebido) y lo que se expresa.

Por su parte, el caso de la “adopción” de un concepto (del latín ad: asociación, aproximación, y optare: elegir, escoger), tiene implicaciones sobre las que el investigador no puede llamarse a ingenuo. Así como adoptar un hijo es “recibir[lo] con los requisitos y solemnidades que establecen las leyes” (RAE, 2013), de igual forma en el terreno de los conceptos, adoptar implica asumir como propio lo que ha establecido otro según su juicio. Por tanto, la decisión de adoptar un concepto (al ser éste un desplazamiento electivo) tendría que pasar idealmente también por una incursión crítica que nos prevenga de los resultados funestos como inconsistencias insalvables o contradicciones derivadas de una adopción conceptual irreflexiva o acrítica.

Hasta aquí he repasado algunas concepciones que no conceptos de la adolescencia, fundadas en el énfasis que algunos autores ponen respecto de alguna faceta particular de los adolescentes en tanto sujetos de investigación. A continuación abordaré una clasificación que alude a lo que denomino visiones de la adolescencia, como concepciones compartidas por algunos estudios en instancias.

### **Continuación del trayecto: De las concepciones a las visiones de la adolescencia**

El interés por estudiar a los adolescentes, sus condiciones, formas de expresión, formas de relación y convivencia; las restricciones y potencialidades presentes en sus entornos, y demás asuntos, van cobrando cada vez mayor relevancia. Esta relevancia está fundada en al menos tres aspectos nodales:

- 1) El fenómeno demográfico. En la población mundial, la franja etaria notablemente mayor corresponde a la de los 12 a los 24 años de edad, con una fuerte representación entre los habitantes del planeta que tienen entre 12 y 18 años. En México, la situación es equiparable (INEGI, 2011).
- 2) La trama político-económica. Potenciar el desarrollo de la segunda década (UNICEF, 2011) de la vida, es un asunto prioritario, puesto que se considera la vía para consolidar lo ganado en cuanto al desarrollo de la población

infantil, pero no sólo por la mera acción humanitaria o por congraciarse con este grupo poblacional al que las instancias internacionales han tenido relegado por mucho tiempo, sino porque los organismos internacionales consideran que los adolescentes constituyen un agente estratégico para el desarrollo de la economía.

- 3) La esfera cultural. El ámbito en que se abren nuevos espacios para repensar a los adolescentes, es sin duda la cultura. No sólo por la eminente relación de los dos aspectos anteriores, sino por la incorporación de factores tecnosociales en el escenario. La mediatización de la cultura y la socialidad mediada de los adolescentes han puesto en perspectiva a estudiosos y políticos. El fenómeno multivariado del consumo cultural, las industrias de productos culturales, y las nuevas formas de relacionarse de los adolescentes, han generado una idea más compleja de lo que implica ser adolescente en este contexto: Las adolescencias son estudiadas no sólo dentro de lo psicofisiológico, sino cada vez más, como fenómeno dentro de dominios simbólicos.

Al decir “visiones”, pretendo hacerlo a modo de evocación del verbo latino “*capio*, es: aprehender, capturar, ver con los ojos del espíritu” (Labastida, 2006, p. 11); es decir, a la forma en que se concibe a la adolescencia en buena parte de la literatura especializada, la adolescencia *vista (o tratada) como*. En este sentido, con la noción de visiones no quiero llevar al lector a interpretarlas en su sentido de “espejismos” o proyecciones imaginarias; tampoco asumo aquí la responsabilidad de atribuir “el verdadero” concepto de adolescencia en los autores, como consagrando determinadas voces o excluyendo a otras. A la vez me deslindo del compromiso de ofrecer un panorama exhaustivo de las perspectivas que tratarían a la adolescencia vista desde las disciplinas, y que implicarían el desarrollo de un tratado de mayor envergadura.

Me remito entonces a la intención inicial de dar cuenta de mi trayecto en la investigación y en consecuencia, a la clasificación resultante de categorizar algunas

de las visiones que pude captar en diversos materiales, y que observé como registros recurrentes. Las tres tienen que ver con concepciones extendidas en el ámbito educativo; sin embargo, la primera atañe a la concepción del sujeto, la segunda a los condicionamientos sociales y la tercera, a la concepción dominante en la trayectoria histórica del Sistema Educativo Nacional<sup>1</sup>.

### **Adolescencia como *incompletitud***

Desde la etimología de la palabra adolescencia, se presenta su carácter paradójico, pues ha venido siendo interpretada erróneamente (Valentini, 2005, citado en Mena, 2011) asumiendo en muchos casos, que deriva del castellano adolecer (como sufrir, dolerse de algo), que a su vez se desprendería de una raíz latina. No obstante, el origen en latín de *adolescētia* no proviene de *doleo* (doler); sino del verbo *adoleo* (crecer, desarrollarse).

En términos llanos, adolescente se usaba para “el que está en crecimiento”, por extensión, podría entenderse el término tal como lo concebía Françoise Dolto (1988), más como “un movimiento pleno de fuerza [...] de vida, de expansión”, y no como un periodo de carencias y sufrimiento<sup>2</sup>.

Reguillo (2000) señala cómo parece estar extendida la percepción de que lo que interesan son los sujetos futuros, y aunque se refiere en general a los jóvenes, podría incluirse ahí a los adolescentes cuando dice que "con excepciones, el Estado, la familia, la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de

---

<sup>1</sup> Aquí, solicito la consideración del lector en cuanto a que en la segunda de las clasificaciones no se citan documentos puntuales, en virtud de que al haber estimado que no conformarían parte de mis referencias, me ocupé sólo de registrar la impronta de su visión de conjunto, más no los detalles. Eventualmente el lector podrá realizar su propia verificación atendiendo a las temáticas que se aluden.

<sup>2</sup>Permítaseme un breve recuento, desde los usos y convenciones de la lengua española a modo de nota cultural: La Real Academia Española registra en su diccionario una evolución en los significados de adolescencia, pero en todo caso distingue adolescente de adolecente, al menos desde su versión del año 1791. En la edición de 1833 puede leerse que adolecente/adolescente es: “el que adolece”, y adolescente: “lo que está en la adolescencia” (RAE, 2013); aunque es hasta la versión de 1884, cuando se hace explícita la raíz latina *adolescens*, *adolescētia*, y se hace patente su respectiva distinción de dolere.

tránsito, como etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser."(Reguillo, 2000, p. 8)

Medina (2003) plantea cómo:

Ante la dificultad de inmortalizar [...] conceptualmente [a los jóvenes, se tiende a] definirlos como sujetos que adolecen de madurez (sic), que son incompletos, que transitan en una moratoria para luego constituirse sujetos reales, que su impronta es ser futuro, es decir, que no son ahora... que van a ser después (p. 177).

En el terreno de la psicología social y en algunos de sus textos clásicos, se aprecia cómo las manifestaciones fisiológicas se conciben como los detonantes que convierten a los otrora infantes, en imágenes próximas a los adultos que serán en términos físicos, se despliegan las posibilidades de crecimiento además de físico, intelectual y emocional; lo cual tiene un estrecho vínculo con la parte físico-psicológica del crecimiento, pero por otro lado se mencionan las exteriorizaciones de la incertidumbre y la indefinición, como los resquicios que dejan entrever las carencias de atributos individuales para que pueda considerarse a un joven adolescente como un ser definido integralmente, según los criterios de la cultura en que se encuentra inmerso.

Erikson plantea que la principal tarea del adolescente es la formación de un identidad personal, y establece que en la adolescencia, el estadio identidad versus crisis de identidad constituye su crisis normativa (Cita de Aisenson, 2005).

Este supuesto, conjuntamente con la Teoría evolutiva de la identidad, de Erikson (1971, 2000) se ha puesto a prueba en marcos de investigación que buscan el soporte empírico. Diversos estudios (Marcia, 1966; Bosma y Kuneen, 2001) han corroborado los planteamientos de Erikson, encontrando que la identidad se desarrolla efectivamente como producto de la interacción de factores individuales y sociales o contextuales.

Si bien, la propuesta de ver así la concurrencia entre identidad y adolescencia puede apreciarse desde una noción de adolescencia como periodo de

construcción, lo cierto es que se percibe en la noción de indefinición y crisis, cual si el baremo ideal radicara en una vida adulta sin indefiniciones ni crisis, cual si la identidad dejara de construirse al "ascender" a un estatus distinto, el del adulto como ser humano completo.

Por otro lado, desde algunos trabajos también se ha tratado a la adolescencia con esta visión. Algunos ejemplos son los estudios descriptivos con vinculantes sociodemográficos, que si bien ayudan a visualizar el estado de las cosas y a generar hipótesis y reflexiones de valía, tienen su carga de ambivalencia, pues al mismo tiempo que favorecen la lectura de ciertos indicadores, se prestan para apelar al desajuste entre una expectativa y una realidad que apunta a otra dirección.

Por ejemplo, Pérez Islas y Valdés (2003) para abordar la heterogeneidad de la condición juvenil en México, proponen una categorización a través de dos órdenes: la educación y el trabajo; pues asumen que:

...educación y trabajo interrelacionados pueden ser un criterio de agrupación y diferenciación del sector juvenil (que incluye a los adolescentes) que pueden explicar diferencias entre los grupos, y a la vez similitudes al interior de los integrantes de cada uno de los sectores (p. 17).

Su categorización está expresada a través de una caracterización "metafórica que permita identificarlos con mayor facilidad, pero a la vez, que muestre algunas características fundamentales que la misma información permite" (p. 17). Estos autores apuntan también que al utilizar metáforas "se corre el riesgo [de] que estas no se adecuen exactamente a la realidad que intentan simbolizar", sin embargo, reconocen que funcionan para "enseñar visiones complejas" (p. 17). Las categorías que proponen son cuatro:

1. Los aprendices (los que "solo estudian"). Con los datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ), explican que el de los aprendices es un conjunto que concentra los grupos de menor edad "45.5% está en el estrato de 12 a 14 años, y 37.9% entre los 15 y 19 años.

2. Los reclutas (los que estudian y trabajan), y que son el 11% del total de jóvenes. "Los niveles de escolaridad que más reclutas absorben son la secundaria y el bachillerato con 32.3% y 26.9% respectivamente" (p. 21).
3. Los guerreros (los que sólo trabajan). "Las tres cuartas partes de ellos [...] se encuentran en los estratos 20-29 años de edad" (p. 21).
4. La cuarta categoría es la de los vasallos (ni estudian ni trabajan). Respecto de ést señalan que "es quizá el [grupo del] que por primera vez logramos saber más [...], convirtiéndose en una condición típicamente femenina, la mayoría casada o unida en pareja y con predominio de las zonas rurales" (p. 24).

En estudios posteriores, como el Análisis de la condición de actividad de la población de 14 a 29 años de edad, realizado por la Dirección de estudios sociodemográficos, del Consejo Nacional de Población (CONAPO) se hace manifiesta "la preocupación social sobre la existencia de un segmento de población adolescente y joven que, a pesar de estar teóricamente en posibilidades de dedicarse a una u otra actividad, en apariencia, no realiza ninguna" (2011, p. 23).

La percepción de cierto sector de la "población adolescente y joven" *nini*, me parece paradigmática en cuanto que ejemplifica con una austeridad inmejorable lo que observo como noción de incompletitud: a los sujetos de este *sector nini* se les define en función de lo que no hacen o lo que no son, cual si las posibilidades de ser estuvieran plegadas en dos únicas alternativas normativas. Como se señalaba antes, si bien de esta visión pueden extraerse algunas reflexiones interesantes, una comprensión más integral requeriría obligadamente de, al menos la recuperación de datos relacionados con lo que sí hacen o lo que sí son en sus propios términos.

### **Adolescencia como encrucijada y punto de quiebre**

En numerosos trabajos se desarrollan ideas que tratan a la adolescencia como un terreno de contrariedad al ponderar (y a veces sobreestimar) el carácter convulso de los fenómenos en que se inscriben diversas problemáticas asociadas a los adolescentes: Violencia, drogadicción, tabaquismo, acoso escolar, delincuencia, embarazo adolescente, etcétera.

Pululan las representaciones de la adolescencia como una etapa caótica y desenfrenada en donde se guía el comportamiento por el impulso, la necesidad de experimentación, la exacerbación de las pulsiones y el placer.

Se habla de este periodo vital como un espacio prácticamente definitorio para la toma de decisiones, el trazado del proyecto de vida, la apropiación de valores, y de los continuos riesgos a que se encuentran expuestos los adolescentes, sea por la influencia de los medios masivos, por la condición de los jóvenes en el contexto actual de incertidumbre económica, de falta de horizontes, por el desarrollo tecnológico entre otras cosas; sin embargo, sin desestimar que efectivamente se presenten exacerbaciones en las conductas de los adolescentes, quisiera apuntar aquí una analogía a través de la cual cuestionar esta noción del desenfreno total.

Si consideramos el ciclo vital como una unidad, como una cuerda en continua tensión, no se puede asumir que el *punto delgado* radique precisa y únicamente en la adolescencia, pues cada etapa vital tiene riesgos y oportunidades que en muchos casos son determinantes para el desarrollo ulterior en los más diversos ámbitos de la vida personal y social.

Cuando planteo la analogía del ciclo vital como una cuerda en continua tensión, quiero establecer que la tensión inicia desde la concepción y no culmina sino hasta el término de la vida misma. Los riesgos y oportunidades de un nonato son patentes y si bien, sortearlos o no, no depende del criterio o la voluntad del propio nonato, no puede hacerse un cálculo sobre las posibilidades de que un suceso o proceso incida positiva o negativamente sobre su posterior desarrollo. Lo mismo aplica para las etapas subsecuentes, de las cuales puede decirse algo semejante.

Dos puntos críticos que considero a favor de esta visión de encrucijada, es que el interés por abordar las problemáticas correlacionadas con la adolescencia o con la condición de adolescente en diferentes contextos, tienen, al menos discursivamente, nobleza en su finalidad: conocer, proponer o intervenir para paliar o abolir un obstáculo para el desarrollo de otro es siempre encomiable.

Por otro lado, cuando se consideran aspectos como el desarrollo del pensamiento crítico, del juicio moral, la expansión de los círculos de relación, la

exploración de los intereses, la identificación con otros actores, la construcción de la identidad, el acendramiento de los valores y la formación de la ciudadanía, son asuntos que estimo válidos para situar a esta etapa como una signada por la posibilidad de incidir en el carácter social de los sujetos.

### **Adolescencia como condición propedéutica: Visión históricamente dominante en el Sistema Educativo Nacional**

Esta visión está estrechamente vinculada con las dos anteriores visiones: con la de incompletitud comparte la noción de formar para el futuro; una especie de centralización en las lecturas de lo que se espera que ocurra con la educación *vertida e invertida*<sup>3</sup> en el sujeto y con los escenarios prefigurados; casi una apuesta fundada en el vaticinio. Por otro lado, se relaciona con la visión de encrucijada, pues ubica en la adolescencia (adolescencia como etapa de la escolaridad secundaria) el tiempo convencionalmente más apropiado para moldear al ciudadano adulto, con oficio de adulto, con vocación para lo que los adultos han prefigurado.

Curiosamente, tras los cambios estructurales en las dinámicas sociales y culturales en lo que Giddens denomina la modernidad tardía (Giddens, 1997), las incertidumbres en torno a las probables configuraciones de un futuro a mediano plazo, nos hacen considerar al presente como el continuo en donde deben desplegarse las acciones. Bajo esta lógica, la formación debe de programarse para las relaciones e interacciones de la cotidianidad.

En esta visión, retomo diversos materiales revisados, cuyo eje es la educación, y más precisamente, la visión de los adolescentes como sujetos de educación, particularmente en el sistema educativo mexicano y considerando al nivel de secundaria como el centro por antonomasia para la formación de los adolescentes.

Si apelamos a la historia de la educación instituida en México, es posible identificar cómo en cada momento histórico se ha pretendido ofrecer a las nuevas generaciones bajo distintas formas y preceptos, espacios para la formación de

---

<sup>3</sup> Se ha "vertido" educación: conceptos, contenidos, procedimientos e instrucciones se han colocado en el recipiendario; y se ha "invertido" educacionalmente: ello debe ser socialmente redituable.

individuos dependiendo de la lectura que se hace de las prioridades políticas y sociales.

En los inicios de lo que hoy es el Sistema Educativo Nacional, la búsqueda de la institucionalización de la educación en la escuela pública condujeron a los encargados de definir las políticas educativas a ejecutar planes que respondieran a las principales necesidades de alfabetización del pueblo mexicano. Con la Ley de Educación Popular del Estado, derivada del Congreso Pedagógico de Veracruz (1915), se instituye la educación secundaria de manera formal, como un punto intermedio entre la educación elemental y la profesional (Zorrilla, 2004).

Alrededor de 1930, se plantea la educación secundaria como un medio para “definir las vocaciones técnicas o profesionales [y] proporcionar las herramientas y los conocimientos necesarios para el trabajo productivo en caso de que los alumnos no siguieran estudiando” (Sandoval, 2004, p. 44). Este carácter propedéutico (Sandoval, 2004; Zorrilla, 2004) se mantiene en definiciones posteriores de los objetivos del nivel; en 1951, la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza no hace sino ratificar que la secundaria debe “servir de antecedente [...] para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios” (Meneses, 1988, citado en Sandoval, 2004, p. 47).

Luego de 1958, se generaron modalidades distintas de educación secundaria respondiendo a planes estratégicos de desarrollo; así surgieron las secundarias técnicas, secundarias agropecuarias (1967) y las telesecundarias (1968), (Santos, 2000). La educación secundaria, sólo al alcance de una minoría en la población, proporcionaba a los egresados una condición de ventaja frente a quienes no cursaban el nivel y dotaba de herramientas para la incorporación a la vida laboral.

La Reforma Educativa promovida por el Presidente Luis Echeverría (1970-1976), impulsada como medio para “aminorar la crisis social y política” de ese periodo (Zorrilla, 2004, p. 6), se desarrolló bajo el argumento de que “la educación no estaba respondiendo a las demandas sociales” (Zorrilla, 2004, p. 6); no obstante, esta reforma se centró básicamente en aspectos curriculares y pedagógicos, sin profundizar en los fundamentos ni los fines de la secundaria. El modelo educativo

derivado de esa reforma siguió vigente hasta la década de los noventas. Sin embargo, no obstante la creciente cobertura, los pobres resultados del nivel evidencian una ruptura con la realidad social y económica.

En 1992 se pacta el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), enfatizando la reformulación de contenidos con base en las necesidades básicas de aprendizaje (Sandoval, 2004, p. 53). En 1993 se establece, con la reforma al artículo tercero constitucional, la obligatoriedad de la educación secundaria y se instrumenta una reforma educativa que opera en las escuelas secundarias a partir del ciclo 1993-1994 (Zorrilla, 2004), y que pondera “el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país [para facilitar] su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo” (SEP, 1993, p. 12). En esta reforma, prevalece el carácter propedéutico, “no [se] trastoca básicamente su definición respecto al qué y para qué del nivel” (Sandoval, 2004, p. 53), tampoco, como en los otros casos, se define con certidumbre para quiénes; la población joven del país es un abstracto fundado en términos de la edad, pero no aparece una caracterización de los sujetos, ni la explicitación de los principios que expliquen la pertinencia de los contenidos en función de los jóvenes; a grandes rasgos, los fundamentos del nivel se centran, o bien en el currículo, o bien en el contexto social.

La propia Secretaría de Educación Pública, reconocerá posteriormente la inoperancia de los contenidos de la reforma y la falta de vinculación con los adolescentes:

La educación secundaria, pese a la reforma de 1993, mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudios heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación superior. Es comúnmente reconocido que muchos de [los] contenidos tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral. (SEP, 2001, p. 117).

Hasta aquí, puede observarse cómo de manera implícita y paradójica se venía definiendo a los sujetos de la educación sin definirlos, a partir de identificarlos como elementos para la realización del sistema, como piezas de un dispositivo cuyo fin era ajustarse a las prioridades definidas por el Estado, haciendo vago el reconocimiento de la realidad que enfrentan los destinatarios de la educación y basándolo en la cualificación para el empleo.

En los planteamientos de cada modelo educativo, si bien, se reconoce el perfil biológico o psicológico de los estudiantes de secundaria (adolescentes), paralelamente se oscurecen sus perfiles como sujetos con inquietudes, necesidades, prioridades y códigos particulares:

Poco se han analizado en nuestro país los intereses, perspectivas y necesidades sociales de las nuevas generaciones de alumnos que acuden a las escuelas secundarias, no obstante, la poca eficacia en el logro de los objetivos educativos de las escuelas secundarias parece tener como un factor importante la insatisfacción de los adolescentes por las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas, y el distanciamiento y conflicto entre la cultura de la escuela y la cultura de los jóvenes (Reyes, 2006, p. 16).

Relegar la perspectiva del estudiante es tanto como descalificar de forma tácita su validez como actores culturales, su capacidad de interlocución (Nateras, 2004), lo que impacta sobre todo en los sectores más desfavorecidos, pues en estos sectores la desvinculación entre lo que se enseña en la escuela y la vida representan una fuente primaria de fracaso escolar; es en estos sectores donde la pertinencia y relevancia de los currículos adquieren preeminencia, pues “mantienen el interés de la población en las cuestiones educativas, favoreciendo el ingreso y la permanencia y, por ende frenando los niveles de deserción” (COEPO, 2010, p. 121).

En esta lógica, el Estado ha venido actuando a través del sistema educativo para definir la educación que es pertinente para formar a sus ciudadanos; sin embargo, la práctica ha demostrado que existen escollos fundamentales y que la pertinencia de la educación que ofrece el Estado está en tela de juicio (INEE, 2010).

En la actualidad, la educación secundaria opera bajo la normativa de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo referente central es el Plan de Estudios 2011. En este documento, de manera enunciativa, se reconoce que la “transformación social, demográfica, económica, política y cultural del país en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI marcó, [...] el agotamiento de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de México”. (SEP, 2011, p. 13).

El Plan de Estudios 2011. Educación básica, documento rector de la reforma, tiene como ejes las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes [para] contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

La dimensión nacional permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida. (SEP, 2011, p. 29).

El documento en su conjunto está permeado de “una proyección hacia el futuro [bajo el principio de que es] fundamental en tanto educa y forma a las personas que requiere el país para su desarrollo político, económico, social y cultural” (SEP, 2011, p. 15), lo cual, se entiende en virtud de que se trata de un referente normativo que se expresa en el nivel del deber ser; sin embargo, no contiene referencias sustanciales en cuanto al diagnóstico de los sujetos de la educación. Aun cuando se asume que la RIEB “coloca en el centro del acto educativo al alumno” (SEP, 2011, p. 9) no se hace explícita la noción que se tiene de los estudiantes ni de los procesos en que se encuentran inmersos en su desarrollo personal y social.

## Reflexiones finales

Si el breve bosquejo presentado en este documento sirve en algún sentido, de apoyo para quienes estén en proceso de desarrollar su trabajo de conceptualización, sea con fines académicos o investigativos, el esfuerzo ha valido la pena.

Quizás resultaría interesante sólo decir que la adolescencia es una construcción social y el disenso que es evidente; sin embargo, la revisión crítica de las distintas concepciones, no sólo nos coloca en perspectiva en tanto que productores de material académico, sino que vuelca la atención hacia reflexiones de calado filosófico, a los cruces entre el puro pensamiento abstracto y la acción reflexiva.

Por un lado, considero que conocer quiénes son los destinatarios de los esfuerzos educativos, caracterizarlos es un asunto que debe atenderse, pues el coste de no hacerlo es seguir reproduciendo un modelo de educación secundaria con una escuela de ayer para jóvenes de hoy (Ynclán, 2003, en Zorrilla, 2004, p. 18).

Por otro lado, formular discursivamente —en lo individual o en lo institucional— cómo pensamos a los adolescentes constituye un ejercicio reflexivo no sólo para diagnosticar con los desaciertos, incluso con cierta ofuscación; sino para acceder a una mirada prospectiva que nos permita asumir nuevas maneras de pensarlos.

## Referencias

- Aisenson, D., Batlle, S. Aisenson, G., Legaspi, L., Vidondo, M., Nicotra, D., Valenzuela, V., Davidson, S., Ruiz, A., Polastri, G. y Alonso, D. (2005). Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación. *Anuario de Investigaciones*. XIII. Buenos Aires: UBA
- Balardini, S. (2002). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial (CLACSO).

Recuperado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023013657/balardini.pdf>.

Bosma, H. y Kunnen, S. (2001). *Identity and emotion: Development thorough self-Organization*. RU: Cambridge University Press.

Busquet, J. (2004). Las culturas juveniles. Jóvenes y adolescentes en búsqueda de la identidad. En Reguillo, (coord.). *Tiempo de híbridos. Entre siglos jóvenes México-Cataluña*. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.

CINU. 2013 Centro de Información de las Naciones Unidas. Recuperado de [http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas\\_frecuentes/](http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/)

COEPO. (2011). Consejo Estatal de Población. *Diez problemas de la población de Jalisco: Una perspectiva sociodemográfica*. México: COEPO. Recuperado en: <http://coepo.jalisco.gob.mx/PDF/LibroDiezproblemas/setup.swf>,

CONAPO. (2011). *La situación demográfica en México 2011*. México: CONAPO.

Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 11(29), 431-457.

Diario Oficial de la Federación. (2012). Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFJA.pdf>

Dolto, F. (1988). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.

Erikson, E. (1971/2000). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Funes, J. (2004). Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente, Una propuesta de análisis a partir de los 'territorios escolares'. En: Reguillo, R. (Coord.). *Tiempo de híbridos. Entre siglos jóvenes México-Cataluña*. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.

García, J. (2008). Clases sociales e identidad personal: estudio comparativo en adolescentes escolarizados. *Revista Ciencias sociales*. No. 122 (IV) Pp. 13-26. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15312992002>

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Ibañez, J. (1991). *El regreso del sujeto*. Santiago, Chile: Amerinda.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *El derecho a la educación en México*. Informe 2009. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Labastida, J. (2006). El problema del concepto. En González Casanova, P. y Roitman, M. (coords.). *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*. México: siglo XXI.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558
- Mardones, J. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. España: Anthropos.
- Medina, G. (2003). Potencialidades del espacio vacío. Géneros desteñidos en los estudios juveniles. En: Pérez Islas y otros (Coord.). *Nuevas miradas sobre los jóvenes México/Québec*. México: Instituto mexicano de la Juventud (IMJ).
- Mena, M. (2011). El lugar del fetiche en el discurso de Freud y de Marx a la luz de la época actual: "posmoderna". *Anuario de investigaciones*. Vol. XVIII. Buenos Aires: UBA.
- Nateras, R. (2004). Trazos y trayectos de lo emergente juvenil contemporáneo, en Reguillo, R. (Coord.) (2004). *Tiempo de híbridos. Entresiglos jóvenes México-Catalunya*. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.
- Patton G.C., Coffey C., Cappa C., Currie D., Riley L., Gore F., Degenhardt L., Ferguson J. (2012). Health of the world's adolescents: A synthesis of internationally comparable Data. *The Lancet*, 379 (9826). Pp. 1665-1675. Recuperado en: <http://download.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140673612602037.pdf?id=a02f57d1811fcb77:-460f17de:13e2df117d5:-3a481366572405359>
- Pérez Islas, J. y Valdés, M. (2003). Imágenes sobre los jóvenes en México: Nomadismos en fuga. Pérez Islas y otros (Coord.). *Nuevas miradas sobre los jóvenes México/Québec*. México: Instituto mexicano de la Juventud (IMJ).

- Organización Mundial de la Salud.(2002).*Adolescent Friendly Health Services: An agenda for change*. Ginebra: OMS, 2002.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Reyes, A. (2006). *Adolescencia entre muros*. México: Flecco.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*. Enero-Marzo, 2009. 14(40), 147-174.
- Real Academia de la lengua Española, (2013) Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española. Recuperado de <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtllle>
- Sandoval, E. (2004). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés.
- Santos del Real, A. (2000). *La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Secretaria de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de estudio. Educación Secundaria*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Secretaria de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaria de Educación Pública. Recuperado de <http://www.dgpp.sep.gob.mx/planeacion/pdf%20inf/PNE.pdf>
- Secretaria de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- UNICEF, 2011. *Estado mundial de la infancia 2011*. UNICEF, Recuperado de: [http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC\\_2011\\_Main\\_Report\\_SP\\_02092011.pdf](http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf)
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2(1). Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>,